

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE

A

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

JACQUES PROULX

LA PRÉDISPOSITION A IMAGINER EN RELATION AVEC

LA FLEXIBILITÉ DU MOI CHEZ DES ENFANTS

ÉMOTIONNELLEMENT PERTURBÉS

JANVIER 1983

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapître premier - Contexte théorique et expérimental....	4
Origines et fonctions de la vie imaginaire.....	5
Facteurs développementaux de l'imaginaire.....	16
Particularités de l'imaginaire chez l'enfant perturbé.	20
Vie imaginaire et adaptation.....	22
Prédisposition à imaginer et flexibilité du moi.....	27
Hypothèses.....	30
Chapître II - Méthodologie.....	32
Sujets.....	33
Instruments.....	37
Fidélité du test de pensée créative de Torrance.....	47
Dérroulement de l'expérience.....	49
Correction des protocoles.....	51
Chapître III- Analyse des résultats.....	52
Méthode d'analyse.....	53
Présentation des résultats.....	54
Discussion des résultats.....	59
Résumé et conclusion.....	67
Références.....	92
Appendice A - Entrevue structurée de Singer.....	70
Appendice B - Critères de cotation du dessin.....	72
Appendice C - Critères de cotation des réponses "M".....	75

Appendice D - Protocole du test de pensée créative de Torrance.....	78
Appendice E - Composition des groupes de sujets.....	86
Appendice F - Résultats individuels.....	88

Introduction

L'intérêt premier qui est le point de départ de cette recherche, réside dans une préoccupation clinique concernant l'utilisation de l'aspect imaginaire en rééducation d'enfants perturbés. Connaissant le bien-fondé de l'utilisation de l'aspect imaginaire en thérapie, cette recherche pourrait nous amener ultérieurement à développer de nouveaux modes d'interventions, de façon à compléter et enrichir l'intervention de l'éducateur oeuvrant auprès de jeunes en difficultés. Cette recherche vise donc à mettre en évidence les différentes relations entre la vie imaginaire et la flexibilité du moi chez des enfants perturbés. L'élaboration imaginaire a été et est encore à l'heure actuelle l'objet de nombreuses recherches. Cependant, le développement du moi et de certaines de ses capacités, entre autres la flexibilité, demeure un aspect peu exploité en fonction de l'imaginaire.

Le premier chapitre consiste en un relevé de la littérature concernant les différentes approches théoriques et expérimentales sur les origines, le développement et l'influence de la vie imaginaire sur l'adaptation. Ce premier chapitre vise donc à mettre en évidence, les différents liens existant entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi chez l'enfant perturbé.

Dans un deuxième chapitre, nous parlerons de la méthode utilisée afin de vérifier nos hypothèses. En effet, nous donnerons des précisions quant à nos hypothèses, notre population étudiée, les instruments de mesure utilisés, ainsi que le déroulement de l'expérience.

Dans un troisième chapitre, nous présenterons les résultats et les analyserons en fonction des hypothèses soulevées au départ.

Chapitre premier

Contexte théorique et expérimental

Origines et fonctions de la vie imaginaire

La vie imaginaire ne peut s'étudier qu'à travers ses différentes expressions: rêves, rêveries, créations artistiques, le jeu, etc.. Une des principales manifestations de la vie imaginaire chez l'enfant, est le jeu. C'est à travers ce médium que plusieurs auteurs étudient le développement de l'imaginaire chez l'enfant. Selon Klinger (1971), le jeu et la fantaisie sont indissociables. D'après cet auteur, il n'y a pas de différenciation entre le jeu et la fantaisie avant l'âge de trois ans. Bien que le jeu imaginaire apparaisse plus tôt que les verbalisations imaginatives, c'est vers l'âge de trois ans que le jeu et la fantaisie commencent graduellement à se différencier, pour s'accroître en imagination jusqu'à l'âge de cinq ans. Par la suite, le jeu et la fantaisie se développent en parallèle jusqu'à la puberté. Graduellement, le jeu s'estompe et la fantaisie continue, devient plus fréquente et parvient à son niveau maximum à la fin de l'adolescence pour décliner graduellement avec la période adulte. Un relevé de la littérature nous montre que la conception de l'imaginaire diffère selon les différentes théories.

Théorie psychanalytique

Freud (1911) examine les origines de la fantaisie et du processus créatif. Ce que Freud désigne sous le nom de fantaisie, est un scénario imaginaire où le sujet élabore d'une façon plus ou moins déformée par ses processus défensifs, l'accomplissement d'un désir conscient ou inconscient. Il soulève l'hypothèse que les fantasmes surgissent lorsqu'il y a une privation de gratifications immédiates, qui amène l'individu à halluciner l'image de l'objet de satisfaction; la première hallucination étant le sein de la mère. Chez l'enfant, ces images hallucinatoires constituent une source de satisfaction partielle et lui permettent de retarder ou de contrôler sa détresse en l'absence de l'objet satisfaisant. Ce délai en l'absence de satisfaction réelle de ses besoins, constitue la base même du symbolisme et du développement ultérieur du moi. Les fantasmes qui sont l'expression des pulsions sexuelles et agressives, se manifestent à l'intérieur de la plupart des jeux enfantins. Selon Freud (1911), le jeu représente une tentative pour satisfaire du moins partiellement les pulsions, ou une tentative pour résoudre les conflits en l'absence d'une opportunité réaliste à pouvoir le faire. De ce point de vue psychanalytique, la plupart des jeux enfantins qui sont une expression des fantasmes, possèdent une vertu cathartique. Selon cette théorie, les rêveries

chez l'adulte représentent une tentative pour nier ou éviter l'expression manifeste des conduites fondamentales, par des variations symboliques, déplacées ou socialement acceptables. Cette notion de vertu cathartique est reprise plus tard par d'autres auteurs (Dollard, 1939; Feshbach, 1955; Lorenz, 1966: voir Singer, 1973), en fonction du contrôle de l'agressivité. Ces auteurs soutiennent que l'agressivité tend à se dissiper à différents niveaux lorsque l'individu s'engage dans une fantaisie agressive. Ces auteurs rejoignent ainsi l'énoncé original de Freud qui soutient que la fantaisie permet une décharge de petites quantités d'énergie et contribue à diminuer la pression de la pulsion.

Anna Freud (1937) et Erikson (1940) contribuent à élargir les notions de conflit et de privation mis en évidence par Freud, en mettant l'emphasis sur les fonctions défensives et le rôle adaptatif du jeu au sens d'une tentative de l'enfant à maîtriser l'anxiété. Le jeu imaginaire procure à l'enfant une opportunité de maîtriser les conflits et les tensions, en les provoquant et en adoptant un rôle actif dans la résolution de ceux-ci, plutôt qu'en demeurant le spectateur passif et impuissant. A moins que les tensions et les angoisses sous-jacentes aux conflits soient telles que les manifestations ludiques en soient inhibées, les désirs, conflits et angoisses de chaque stade du développement sont traduits dans

les jeux de l'enfant, directement ou symboliquement. Erikson (1963) affirme que le rôle du jeu est de maîtriser la réalité en créant des modèles de situations. L'enfant est capable de distinguer le jeu de la réalité, mais il utilise les objets et les situations de la réalité pour se créer un monde à lui, à l'intérieur duquel il peut reproduire à son gré les expériences plaisantes, réorganiser ou modifier les événements comme bon lui semble. Hartman (1958) soutient la position d'Erikson en affirmant que la fantaisie doit être vue comme une fonction autonome du moi, qui se développe sans nécessairement la présence d'un conflit. Ces derniers auteurs, mettent en évidence une conception du jeu imaginaire, comme faisant partie du développement normal chez l'enfant, en lui attribuant une fonction adaptative. Ils contribuent ainsi à ouvrir la voie pour une théorie plus générale concernant les fonctions de l'imaginaire.

Piaget et la théorie cognitive

Piaget (1945) élabore une théorie plus substantielle sur les origines du jeu. Selon lui, le jeu est intimement lié à la croissance de l'intelligence et en particulier aux deux processus fondamentaux nécessaires à tout développement organique, soit l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation fait référence à un processus à travers lequel

l'organisme assimile l'information dans le but d'en faire une partie de l'organisme; l'accomodation pour sa part, réfère à une activité adaptative de l'organisme en rapport au monde extérieur. Le jeu selon Piaget (1945), se caractérise par une prédominance de l'assimilation sur l'accomodation. Le jeu est une assimilation pure et se manifeste par un intérêt pour l'activité elle-même, pour le seul plaisir d'exercer cette activité, indépendamment de son but. L'assimilation à travers le jeu est habituellement déformante, puisque l'enfant ne cherche pas à s'adapter ou à s'accomoder aux particularités des situations qu'il assimile. Lorsque l'accomodation prédomine sur l'assimilation, cela aboutit à l'imitation. Le jeu et l'imitation sont donc complémentaires, l'imitation favorisant les apprentissages et le jeu consolidant les acquisitions antérieures. Le jeu contribue au développement de l'intelligence, à travers le processus d'assimilation, et génère la fonction symbolique. En effet, si l'assimilation se prolonge d'images qui sont intériorisées tout en fournissant à la pensée une représentation des objets ou des situations absentes, le jeu pour sa part nourrit la pensée de choses signifiées. Cette combinaison de signifiants et signifiés est à l'origine de la fonction symbolique. Piaget (1945), distingue quatre étapes des conduites imitatives en relation avec le jeu et les divers stades de l'intelligence.

Le jeu débute à la période sensori-motrice, alors que l'enfant reproduit ce qui a déjà été fait, pour le simple plaisir de reproduire l'activité. Cette répétition que Piaget définit comme l'assimilation reproductrice, est le précurseur du jeu symbolique. A la fin de cette période, l'enfant élabore davantage ses répétitions en lui apportant des variantes, ce qui lui permet une différenciation entre l'acte accompli et l'objet impliqué. L'apparition de ces variantes, de ces reproductions sensori-motrices en dehors de leur contexte, marque la transition entre le jeu sensori-moteur et le jeu symbolique qui caractérise le stade pré-opératoire, soit la période de deux à sept ans.

Au début de cette période représentative ou pré-opératoire, le jeu symbolique se caractérise par l'assimilation d'un objet à un autre. Le jeu symbolique est à la fois jeu d'imitation et d'imagination. Il implique des schèmes sensori-moteurs et symboliques. Le symbole implique la représentation d'un objet absent; il est une comparaison entre un élément donné et un élément imaginé. L'enfant apprend à symboliser un univers d'objets et leurs rapports entre eux. Il s'amuse à élaborer des scénarios avec les objets ou les poupées, ce qui lui permet d'assimiler et d'intérioriser peu à peu les contraintes de la réalité. L'enfant n'ayant pas encore acquis à ce stade les outils intellectuels nécessaires

à la logique et l'objectivation d'une situation, le jeu acquiert à ce stade des fonctions psychologiques de compensation, de liquidation ou d'anticipation. Dans la deuxième période du stade pré-opératoire, soit de quatre à sept ans, le jeu symbolique passe du symbolisme individuel au symbolisme social. Les jeux symboliques tendent de plus en plus à imiter et copier le plus exactement possible la réalité. L'enfant prend également plaisir à jouer avec d'autres. On voit apparaître des progrès de socialisation et un déclin de l'égoïsme. Vers la fin de cette période, l'assimilation caractéristique du jeu symbolique, tend à s'équilibrer avec le processus d'accommodation. Un des apports intéressants de Piaget est de mettre en évidence certaines fonctions psychologiques du jeu symbolique. Ces fonctions psychologiques ne sont pas continues, mais se développent simultanément aux divers stades du jeu symbolique.

Au tout début, le jeu symbolique possède une fonction d'affirmation du moi. De par ses aspects d'assimilation et d'imagination, il reproduit symboliquement le vécu de l'enfant. Cette reproduction reflète une affirmation du moi, par plaisir d'exercer un pouvoir et de revivre une expérience passagère. Les personnages imaginaires que l'enfant crée, lui servent d'auditoire et de reflet pour le moi. Ces personnages ainsi que les monologues de l'enfant de cet âge,

équivalent à la pensée intérieure, la rêverie et le langage intérieur de l'adulte.

Une deuxième fonction de compensation, permet à l'enfant d'exécuter fictivement une interdiction parentale ou un acte défendu. La troisième fonction du jeu symbolique en est également une de compensation, mais possède une vertu cathartique. L'enfant à travers le jeu, peut réagir contre une peur ou exécuter fictivement ce qu'il n'oserait pas faire en réalité. La quatrième fonction permet à l'enfant de liquider des situations pénibles. A ce stade, lorsqu'il se trouve face à des situations pénibles, il peut les compenser ou les accepter en revivant les situations symboliquement; puisque l'action est détachée de son contexte original, il peut l'assimiler sans avoir recours à l'accomodation. Une dernière fonction consiste à pouvoir anticiper symboliquement les conséquences d'une situation, par des représentations plus adaptées.

Par la suite, le jeu symbolique diminue progressivement au profit de représentations plus adaptées au réel. La déformation ludique propre à la symbolisation de cet âge, s'estompe graduellement au profit d'une simple représentation imitative de la réalité. Le symbole devient une image non plus utilisée pour l'assimilation du moi, mais plutôt dans un but

d'adaptation au réel. Avec l'apparition du stade opératoire concret (7 à 12 ans), les jeux symboliques disparaissent graduellement, l'enfant ayant suffisamment développé de schèmes logiques. Alors que le jeu disparaît, la fantaisie continue et s'accroît en fréquence jusqu'à la fin de l'adolescence. On voit apparaître les jeux de règles basés sur la coopération et une adaptation sociale progressive. Le jeu devient progressivement contrôlé par une discipline collective qui remplace l'illusion symbolique antérieure. Ces jeux de règles, continuent à évoluer par la suite jusqu'à l'âge adulte.

Ainsi, la théorie de Piaget donne au jeu une fonction spécifique en tant que répétition active dans le but d'assimiler mentalement les expériences émotionnelles, les situations et les expériences nouvelles. Piaget, contrairement à Freud, ne suppose pas une pulsion particulière au jeu puisqu'il le considère comme la répétition d'un fait dans le but de l'intégrer et de le consolider. Schachtel (1959: voir Singer, 1973), propose des explications similaires face à plusieurs comportements répétitifs des enfants. Selon lui, ces comportements ne représentent pas implicitement une prédominance de l'anxiété, mais ils sont plutôt interprétés comme une façon d'intégrer graduellement de nouvelles informations à l'intérieur d'expériences passées.

Théorie cognitivo-affective

Tomkins (1962,1963: voir Singer, 1973) propose un modèle qui met en évidence les interrelations du processus d'information et du système affectif. Tomkins conçoit la personnalité comme une organisation complexe comprenant cinq sous-systèmes: homéostatique, énergétique, affectif, cognitif et moteur. Les deux premiers systèmes sont liés au maintien des fonctions biologiques, alors que les trois derniers sont nécessaires au fonctionnement social de l'individu. Tomkins attache une importance particulière au système affectif. Selon lui, les émotions se traduisent au niveau comportemental ou par une expression motrice; l'affect constituant en premier lieu une réaction **faciale**, viscérale et motrice. Selon cette théorie, une émotion positive procure un bien-être qui stimule une approche constructive avec un objet ou une expérience, alors qu'une émotion négative **suscite** l'anxiété, l'intolérance et des relations non-constructives avec l'objet. Le système affectif procure donc les motivations nécessaires à l'accumulation d'informations qui déterminent ou orientent le type de personnalité. Singer (1966), croit qu'avec un tel modèle on peut considérer que le jeu imaginaire tend vers une organisation des expériences de l'enfant, par une augmentation des capacités d'attention, de concentration, de tolérance à la frustration, d'affects ~~positifs~~, ~~stout en utilisant ses~~

capacités motrices et cognitives.

D'autres chercheurs (Berlyne, 1969; Singer, 1975) soutiennent la théorie de Tomkins. Selon eux, l'activité imaginaire possède une vertu éducative. Le sujet névrotique fixé à ses conflits infantiles, doit développer une activité imaginative et créatrice qui le détourne du passé et le réoriente vers son avenir personnel. Selon Berlyne (1969), le jeu n'est pas un type spécial de comportement; il est plutôt vu à l'intérieur d'un modèle de la théorie de l'apprentissage, il est une façon d'intégrer des schèmes nouveaux. Les sujets ayant peu d'imagination ont peu de possibilités d'intégrer de nouveaux schèmes. D'après Singer (1975), l'activité imaginaire doit être considérée comme une sorte de capacité ou d'aptitude cognitive en nous, qui constitue une méthode d'intégration graduelle de nouvelles informations pouvant influencer le comportement. La capacité à imaginer, représente une dimension de notre style de vie, grâce à laquelle nous pouvons modifier ou varier nos approches quotidiennes face aux éléments de plaisir ou de déplaisir avec la réalité. La rêverie consiste en une aptitude cognitive en nous, constituant une partie de l'ensemble de notre répertoire de comportements. L'individu tend à utiliser ses fantaisies suivant l'arrière-plan de ses expériences au cours de son développement.

Contrairement à la théorie psychanalytique, ces approches plus récentes ne mettent pas l'accent sur le rôle du conflit dans la rêverie ordinaire, mais elles tentent plutôt de donner à la fantaisie une fonction positive et stimulante.

Facteurs développementaux de l'imaginaire

Le jeu symbolique ou de "faire-semblant", représente un des principaux moyens à travers lequel l'enfant utilise l'imagerie mentale et où il répète une variété de comportements fictifs et verbaux. La tendance à s'engager dans un jeu imaginatif est vue comme un comportement particulier qui peut être développé chez l'enfant. Singer (1973), définit le jeu imaginaire comme un comportement particulier qui est une conséquence de l'interaction des capacités constitutionnelles du cerveau (mémoire, symbolisation) et d'un environnement favorisant et encourageant la pratique. Selon cet auteur, la capacité à imaginer est vue comme une manifestation cognitivo-affective et est associée à un pattern de développement et une organisation de la personnalité à l'intérieur de laquelle la pensée évalue l'affectivité et le contrôle moteur. Le jeu imaginaire est constitué essentiellement d'une production et d'une manipulation d'images. Millar (1968), suggère que les images sont issues d'informations sensorielles

passées et se manifestent lorsqu'une difficulté est rencontrée ou qu'une information spécifique est nécessaire. L'imagerie se réfère à des changements qui prennent place dans la **conscience au cours du temps**. Ces événements de conscience sont extrêmement complexes et variés. Ils sont composés de différentes images sensorielles, à divers degrés de vivacité, de réalisme et de crédibilité. Ils peuvent concerner les hallucinations, les rêveries, les rêves, les monologues intérieurs; les affects y étant également présents. L'imagerie mentale se traduit comme une manifestation au plan de la conscience d'un processus de représentation plus profond et inaccessible en tant que tel à l'introspection. La capacité de produire des images mentales, de s'entraîner à produire de telles images, d'élaborer des comportements verbaux associés à ces images, constituent des capacités fondamentales que possèdent la plupart des individus, et qu'ils peuvent développer à différents degrés, dépendamment des ~~circ~~ circonstances ~~ext~~ externes et des opportunités d'apprentissages. Plusieurs facteurs constitutionnels peuvent influencer cette aptitude à produire des images mentales. Ces facteurs influencent le degré d'exploration de l'environnement immédiat, affectant ainsi la possibilité d'une plus grande différenciation des acquisitions dans le processus d'assimilation-**accommodation**, d'où résulte différents degrés des activités de la mémoire à long terme. Escalona (1968),

émet l'hypothèse que certains enfants qui ne sont pas très actifs à la naissance, accuseront un retard moteur important influençant le niveau de différenciation, si aucun adulte n'interagit avec eux dans les premiers six mois. Un autre facteur constitutionnel qui demeure cependant un sujet controversé selon les auteurs, réside dans la capacité de capter visuellement les objets, de développer la vivacité d'un photographe et de pouvoir décrire les objets par la suite. Une faible capacité à discriminer les images peut jouer un rôle dans la prédisposition au jeu imaginaire. L'enfant qui bénéficie d'un haut niveau de restauration des images mentales et auditives, est plus enclin, enthousiaste et susceptible de les utiliser à l'intérieur de ses jeux solitaires.

Selon Singer (1973), un des facteurs environnementaux qui influence la prédisposition à imaginer, réside dans l'opportunité pour l'enfant de contacts réguliers avec un adulte affable qui a des attitudes linguistiques, des déplacements dans l'espace et des valeurs qui sont accessibles à l'imitation de l'enfant. En l'absence subséquente de cet adulte, l'enfant confronté à l'un ou l'autre de ses besoins insatisfaits ou à l'anxiété à combler un vide, une imagerie mentale constituée d'un répertoire de mots, de mouvements et de postures lui est accessible de façon à soulager brièvement sa solitude, et lui procurer de nouvelles sources de plaisir.

Singer (1973) affirme que la prédisposition à imaginer peut s'accroître sous certaines conditions. Il relève cinq circonstances particulières qui peuvent favoriser la vie imaginaire chez l'enfant: 1) la possibilité d'avoir un endroit relativement calme, sécurisant et intime pour que l'enfant puisse expérimenter de tels jeux et se centrer sur ses activités internes, 2) l'accès à une variété de jeux, tels que des histoires, des livres ou tout autre jeu susceptible d'amener l'enfant à élaborer davantage ses jeux imaginaires, 3) les jeux imaginaires et l'utilisation de l'imagerie mentale requièrent quelques fois des séances relativement longues et qui impliquent des réactions motrices et perceptuelles immédiates, face auxquelles l'adulte doit être tolérant, 4) un modèle d'adulte ou de pair plus âgé qui peut l'encourager dans de telles activités, 5) l'acceptation culturelle de l'intimité de l'enfant et de ses activités imaginaires qui doivent être perçues comme un jeu. Shmukler et Udwin (1981), étudient l'influence des facteurs socio-culturels, économiques et familiaux sur le développement de la fantaisie chez les jeunes enfants de classes moyenne et pauvre. Les résultats démontrent que les enfants issus de milieux défavorisés ont une vie imaginaire beaucoup moins grande que les enfants issus de milieux favorisés, et que lorsqu'ils s'engagent dans des jeux imaginaires, ceux-ci sont habituellement de nature statique et de très courte durée. De plus, les auteurs dans

même étude montrent que le faible niveau de vie imaginaire chez ces enfants n'est pas créé par le manque d'expérience ou de stimulation, mais plutôt par l'incapacité des parents d'aider leurs enfants à intégrer la profusion de stimuli avec lesquels ils sont confrontés quotidiennement. Dans une étude similaire, Richer et Gauthier (1977), observent que les enfants provenant de milieux défavorisés ont une activité symbolique déficiente et une activité fantasmatique limitée qui a tendance à s'exprimer sur le plan de la décharge motrice; ce qui montre un développement du moi peu avancé, et des manifestations régressives plus fréquentes et plus intenses.

Particularités de l'imaginaire chez l'enfant perturbé

La vie imaginaire ainsi que le jeu des enfants perturbés ne sont pas toujours le reflet des comportements pour lesquels ils sont référés. Selon Murphy (1957:voir Millar, 1968), le contenu des jeux de ces enfants est approximativement le même que ceux des enfants normaux, mais la structure, le style et la cohésion de leurs jeux sont différents. Ainsi, on observe que chez les enfants autistiques, la nature de leurs jeux est très répétitive, ritualisée, et qu'ils attachent un souci obsessionnel à certains objets. On remarque également chez eux, une tendance à éviter les stimuli complexes, parce

qu'ils sont déjà exagérément éveillés. Cela est aussi vrai pour certains enfants hyperactifs qui vont et viennent continuellement, parce qu'ils sont incapables de poursuivre une activité ludique quelconque. De plus, l'intensité des jeux des enfants perturbés est plus élevée que celle des enfants normaux. Les projections et les peurs irraisonnées de l'enfant perturbé ont un effet dépressif sur lui, le rendent malheureux et apathique, ce qui réduit l'activité générale, la force et le pouvoir inventif de ses jeux. Chez l'enfant perturbé, l'intensité des conflits internes et son inhabileté à tirer des satisfactions de son environnement, paralysent l'efficacité générale et diminuent l'accès à ses ressources imaginatives. Les états de timidité ou d'angoisse ont des effets semblables. Barker et al. (1941 : voir Millar, 1968), dans une étude sur la frustration et la régression, démontrent que les expériences frustrantes, même temporaires, rendent le jeu des enfants moins constructif et plus immature. De nombreux enfants perturbés, même s'ils ont un bon rendement intellectuel, jouent avec persistance comme le font les enfants plus jeunes. Klein (1960), attire l'attention non pas sur les symptômes de l'enfant perturbé, mais plutôt sur la perturbation de ses conduites de la vie quotidienne. Aussi, soulève-t-elle le fait que chez l'enfant perturbé, les activités ludiques sont soit inhibées ou au contraire deviennent stéréotypées et répétées indéfiniment. D'autres

enfants sont incapables de persévérer dans leurs jeux et passent d'une activité à l'autre ou encore ne peuvent prendre aucune initiative ludique quelconque, et se contentent de jouer un rôle complémentaire dans les jeux avec les pairs. Klein (1960) soutient que ces inhibitions et la stéréotypie dans le jeu, reflètent un refoulement massif des fantasmes. Les jeux stéréotypés qui sont réduits à de simples répétitions indéfinies, reflètent les contraintes imposées à la vie imaginaire de l'enfant, par une restriction des pulsions.

Vie imaginaire et adaptation

Plusieurs recherches récentes démontrent que l'activité imaginaire possède des fonctions adaptatives et sociales. L'accroissement des jeux imaginaires est souvent associé à des gains affectifs, cognitifs, sociaux et moteurs. Le jeu imaginaire procure à l'enfant l'opportunité d'une exploration de nouveaux environnements, de nouveaux concepts et d'une variété d'expériences nouvelles qui sont assimilées à travers les comportements ludiques.

Gains cognitifs

Plusieurs auteurs (Tomkins, 1962, 1963: voir Singer, 1973; Berlyne, 1969; Singer, 1975; Piaget, 1945)

soutiennent que le jeu imaginaire possède une vertu éducative, qu'il a une fonction d'assimilation et qu'il tend vers une organisation des expériences de l'enfant en utilisant simultanément ses capacités cognitives et motrices. Freyberg (1973), dans un programme d'entraînement au jeu fantaisiste avec des enfants de la classe défavorisée, note qu'avec une plus grande pratique du jeu fantaisiste, on voit apparaître une plus grande communication verbale, l'usage de phrases plus complexes et plus longues, des réponses plus sensibles aux autres enfants, plus de spontanéité apparente, un accroissement de l'utilisation créative du matériel de jeu et une plus grande expression d'affects positifs.

Gains affectifs

Selon Singer (1973), une des conséquences du jeu imaginaire, est qu'il procure à l'enfant un accroissement différencié du concept de soi. En effet, l'enfant expérimentant une variété d'identités et de rôles, se différencie de son environnement sans qu'il ait à vivre réellement des expériences situationnelles qui sont quelques fois menaçantes. L'enfant qui acquiert une expérience et une connaissance variée de différents rôles à travers ses jeux imaginaires, peut percevoir une partie de lui-même dans ces situations, et commence ainsi à organiser ses expériences à l'intérieur

d'un tout pour former une personne complexe. Le jeu imaginaire ouvre à l'enfant la possibilité d'expérimenter un grand nombre de "moi", et lui permet également une tentative d'excursion dans le futur, ce qui constitue la base même d'une planification. Comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs auteurs (Anna Freud, 1937; Erickson, 1940; Piaget, 1945) soutiennent que le jeu imaginaire procure à l'enfant une opportunité de maîtriser ses conflits et ses tensions internes, en adoptant un rôle actif dans la résolution de ceux-ci. Nahme-Huang et al. (1977), dans une étude portant sur l'entraînement au jeu fantaisiste avec des enfants émotionnellement perturbés, démontrent que l'accroissement des comportements imaginatifs est accompagné de changements positifs au niveau de l'intégration du schéma corporel ainsi que des bénéfices affectifs et sociaux. Dans une autre étude, Saltz et al. (1976) démontrent l'évidence d'une plus grande capacité d'empathie chez des enfants perturbés, suite à un entraînement au jeu fantaisiste. Dans une recherche similaire, Smilansky (1968), après avoir entraîné des enfants de classe moyenne et pauvre à jouer de façon plus imaginative, découvre qu'avec l'augmentation des jeux imaginaires, apparaissent des affects plus positifs, moins de comportements agressifs et hyperactifs, et une plus grande utilisation du langage et de la communication verbale en général.

Gains sociaux

Le jeu imaginaire représente de plusieurs façons, une opportunité pour l'enfant de contrôler une variété de nouvelles situations sociales et de rôles auxquels il doit faire face dans son milieu environnant. Marshall et Hahn (1967) dans une étude portant sur l'entraînement aux jeux de rôles ainsi que d'autres comportements imaginatifs, découvrent que suite à des sessions d'entraînement à de tels jeux, il y a d'une part une augmentation de la fréquence de ces jeux et d'autre part une augmentation des comportements associatifs avec les pairs. Ils soutiennent que le jeu imaginaire doit être vu comme un véhicule permettant d'accroître le développement social du jeune enfant. Spivak et Levine (1964: voir Singer, 1973) relèvent que les adolescents percevant beaucoup de mouvements humains au Rorschach (ressources énergétiques et d'imagination de l'individu) sont moins anti-sociaux et ont une plus grande capacité d'empathie et d'imagination.

Gains moteurs

Singer (1973), revoit un grand nombre d'études qui montrent clairement que les enfants ou adultes qui produisent peu de réponses de mouvements humains au Rorschach sont enclins à être plus actifs ou impulsifs dans leurs

comportements ouverts. Riess (1957: voir Singer, 1973) pour sa part démontre que les enfants possédant un haut niveau d'imagination ont une plus grande restriction des décharges motrices pendant une période d'attente, que les enfants moins imaginatifs. Ces études suggèrent que l'enfant imaginatif est plus apte à tolérer des délais au niveau des gratifications immédiates et qu'il peut restreindre ses activités motrices inappropriées. L'enfant ayant de faibles ressources imaginaires est plus enclin à avoir recours au contact physique avec l'environnement, même lorsque de tels contacts sont fonctionnellement inefficaces et socialement inacceptables.

Le fait de s'engager dans des jeux imaginaires, représente dans la plupart des circonstances une opportunité pour l'enfant de développer un environnement nouveau et stimulant, mais aussi d'élaborer davantage son imagerie mentale et ses comportements verbaux en relation avec ses situations de jeu. Lorsque l'enfant vieillit, il accroît la richesse et la profondeur du contenu de ses jeux imaginaires et par le fait même, il a l'opportunité d'utiliser ses activités imaginaires dans les situations d'attente ou dans le but de liquider des situations conflictuelles.

Prédisposition à imaginer et flexibilité du moi

Le terme de flexibilité fait référence à une aptitude perceptuelle et cognitive. Ce terme de flexibilité est décrit dans la littérature comme une forme de la pensée divergente, qui rejoint la notion plus générale de créativité. La flexibilité est également décrite par les théoriciens du "moi" comme une qualité de la force du moi.

Guilford (1967) dans de nombreuses recherches sur la créativité, définit la pensée divergente comme une opération permettant de produire une variété de solutions à partir d'une seule information. La flexibilité est un des nombreux facteurs de la pensée divergente. Guilford définit deux types de flexibilité: spontanée et adaptative. La flexibilité spontanée consiste à produire une variété d'idées alors que la flexibilité adaptative consiste en une aptitude à restructurer le stimulus, le changement étant imposé de l'extérieur. En ce qui concerne cette recherche, nous utilisons le terme de flexibilité adaptative que nous définissons comme suit: processus intellectuel et perceptuel consistant en une aptitude à restructurer le stimulus, le changement étant imposé par la situation.

Le terme de flexibilité est également vu comme une

qualité de la force du moi. La notion de force du moi, appartient à l'approche psychanalytique. Freud (1922) définit la force du moi comme une capacité plus ou moins grande que possède le moi, à maintenir le contrôle dans l'accomodation des pulsions instinctives au principe de réalité. Hartman (1958) soutient que la force du moi dépend de l'équilibre affectif et d'une adaptation malléable aux exigences pulsionnelles, impliquant une liberté de choix des objets en rapport avec ses pulsions et d'une certaine immunité aux affects d'anxiété, de culpabilité et de dépression. Il décrit la force du moi en tenant compte des relations entre les fonctions autonomes (perceptives et cognitives) et les fonctions défensives et adaptatives du moi, Selon cet auteur, il s'agit de déterminer dans quelle mesure le moi est capable de déceler la structure de la réalité, ce qui est le rôle des fonctions autonomes, et d'en tirer des conclusions adéquates pour le comportement de l'individu (rôle des fonctions défensives et adaptatives).

Klopfer (1954) étudie le facteur de flexibilité, mais il le décrit sous le terme de "plasticité des structures mentales", qu'il définit comme un processus intellectuel et perceptuel, consistant en une aptitude à percevoir plusieurs significations au même objet. Klopfer intègre la notion de créativité au développement du moi. Il utilise le terme de créativité comme une notion impliquant la capacité à intégrer

les pulsions archaïques à l'intérieur d'une organisation du soi et de valeurs conscientes, ainsi que la capacité d'intégrer les expériences intérieures avec les demandes de la réalité extérieure. Selon Klopfer (1954), au cours du développement du moi, l'enfant développe la représentation d'objet et lorsqu'une habileté primitive à juger (capacité d'évaluer la réalité) fait son apparition, la fonction d'anticipation émerge. Avec l'apparition de cette fonction, le moi a à sa disposition un instrument avec lequel il peut recréer dans ses fantaisies les états anxiogènes, anticiper les conséquences de certaines paroles ou actions et expérimenter mentalement une variété de représentations picturales de ses propres actions jusqu'à ce qu'il en trouve une par laquelle il peut maîtriser la situation. L'enfant au cours de son développement peut donc développer grâce à ses ressources imaginaires, une souplesse, une flexibilité mentale favorisant une meilleure adaptation avec l'environnement.

Pulaski (1970) dans une étude portant sur l'effet de la structure des matériaux de jeux sur le développement de la fantaisie, indique que les enfants ayant un haut niveau de fantaisie, possèdent des habiletés cognitives qui contribuent à un fonctionnement créatif. Dans cette même étude, Pulaski démontre que les enfants ayant un haut niveau de fantaisie, sont plus flexibles dans leurs comportements et s'adaptent

plus facilement à une nouvelle situation que les enfants moins imaginatifs. Fineman (1962) décrit un groupe de sept enfants en thérapie de jeu, qu'elle observe sur une période d'environ un an. Elle attire l'attention sur le fait que la prédisposition à imaginer chez l'enfant joue un rôle important sur le développement ultérieur de l'enfant. Fineman soutient que l'âge et la facilité avec laquelle l'enfant utilise le jeu imaginaire, constituent un prédicteur du degré de flexibilité du moi et du type de formation des mécanismes de défenses chez l'enfant. D'après l'étude de Fineman, les enfants qui sont capables d'utiliser tôt le jeu imaginaire démontrent dans leur développement une plus grande maîtrise et une plus grande capacité d'accepter la réalité, sans avoir recours à des mécanismes de défenses rigides et régressifs. Ces observations indiquent qu'une non-inhibition et une libre utilisation de la vie imaginaire chez l'enfant constitue un élément favorable envers le développement ultérieur d'un moi flexible.

Hypothèses

Ce relevé de la littérature met en évidence les différentes relations entre la vie imaginaire et la flexibilité du moi. Compte-tenu des auteurs cités qui soutiennent que chez les enfants normaux, les ressources imaginaires sont plus développées que chez les enfants perturbés et que chez ceux-ci

l'intensité des conflits internes diminuent l'accès aux ressources imaginatives, il paraît justifier d'énoncer l'hypothèse suivante:

1) La prédisposition à imaginer chez les enfants normaux est plus élevée que chez les enfants émotionnellement perturbés.

De plus, la littérature nous apporte un support théorique concernant le fait que les enfants ayant une vie imaginaire riche, bénéficient de gains cognitifs, affectifs, sociaux et moteurs, sont plus flexibles dans leurs comportements et possèdent une plus grande capacité d'accepter la réalité sans avoir recours à des processus défensifs rigides, ce qui nous amène à formuler l'hypothèse suivante:

2) Plus la prédisposition à imaginer est élevée, plus grande est la flexibilité du moi.

Chapitre II

Méthodologie

Ce deuxième chapitre concerne la présentation des sujets, les quatre instruments de mesure utilisés pour évaluer la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi, ainsi que le déroulement de l'expérience et la correction des instruments de mesure.

Sujets

Le problème qui nous préoccupe dans la présente recherche, consiste à vérifier s'il existe un lien entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi chez des enfants émotionnellement perturbés. Comme il était nécessaire de constituer un groupe contrôle, nous avons rencontré deux groupes d'enfants, soit un groupe d'enfants mésadaptés socio-affectifs et un groupe d'enfants "normaux".

Enfants mésadaptés socio-affectifs

Notre groupe expérimental, se compose de 34 enfants mésadaptés socio-affectifs, dont 24 d'entre eux proviennent du centre de rééducation Ville-Joie St-Dominique¹ de Trois-Rivières. Ce centre offre ses services à des enfants

¹ Il convient ici de remercier les autorités de Ville-Joie St-Dominique ainsi que le personnel pour leur collaboration.

émotionnellement perturbés, dont l'âge varie entre 6 et 12 ans. Les enfants inscrits à ce centre proviennent tous de la région socio-économique 04, sont référés en fonction d'une mésadaptation socio-affective, et présentent des difficultés d'adaptation en regard des différents milieux de vie (école, famille, quartier...) et sur plusieurs plans (émotif, cognitif, et social). Au départ, notre groupe expérimental était constitué uniquement des enfants (garçons et filles) de ce centre, mais au moment de l'expérimentation, soit en mars 1982, seulement trois filles et très peu de garçons âgés de sept et huit ans résidaient à ce centre. Nous avons restreint notre échantillon à des sujets de sexe masculin et complété les sous-groupes des enfants âgés de sept et huit ans auprès d'un milieu scolaire. Le tableau 1 nous présente la composition des groupes d'enfants selon leur âge. Dix d'entre eux proviennent de l'école Beauséjour¹ de Trois-Rivières. Cette école est une institution publique de niveau élémentaire qui offre ses services à des enfants qui présentent des difficultés majeures d'adaptation scolaire et socio-affective. L'enfant inscrit à cette école présente une mésadaptation socio-affective suffisamment importante pour empêcher son fonctionnement en milieu scolaire régulier; il est cependant apte à faire des apprentissages en groupe. Après vérification aux dossiers, des évaluations intellectuelles, ces enfants, tout comme ceux du centre de rééducation jouissent d'un potentiel intellectuel

¹ Il convient ici de remercier les autorités ainsi que le personnel de l'école Beauséjour pour leur collaboration.

Tableau 1

Composition des groupes
de sujets

Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Age	N		N
7	3		5
8	6		7
9	6		4
10	7		5
11	6		6
12	6		3
13	0		1
Total	34		31

N: nombre

au niveau de la moyenne ou plus élevé. Pour ce qui est de l'aspect social, tous les enfants du groupe expérimental proviennent de familles de niveau socio-économique faible ou moyen.

Enfants "normaux"

Le groupe contrôle est constitué de 31 garçons "normaux" qui proviennent de l'école Dollard¹ du Cap de la Madeleine. Au moment de l'expérimentation, soit en mars 1982, l'école Dollard était la seule école disposée à nous recevoir pour notre expérimentation. Cette institution est une école publique de niveau élémentaire qui offre ses services à des enfants fonctionnant selon le programme régulier du Ministère de l'éducation. L'enfant qui fréquente cette école est considéré comme "normal", c'est à dire qu'il ne présente pas de problèmes manifestes de fonctionnement scolaire et socio-affectif. Il est permis de supposer, compte-tenu de l'homogénéité du groupe, que ces enfants ont un potentiel intellectuel au niveau de la moyenne ou au-dessus de la moyenne, chacun d'entre eux poursuivant ses études dans une classe régulière. Cette école est reconnue par la Commission scolaire du Cap de la Madeleine comme desservant une clientèle d'enfants issus de familles ayant un niveau socio-économique faible ou moyen. Les 31 enfants rencontrés, se répartissent selon des âges variant entre 6 et 13 ans (voir tableau 1).

¹Il convient ici de remercier les autorités de l'école Dollard ainsi que le personnel pour leur collaboration.

Instruments

Les quatre instruments de mesure utilisés pour la vérification des hypothèses, sont d'une part, le test projectif Rorschach, le test du dessin de Pulaski, et l'entrevue structurée de Singer en ce qui concerne la prédisposition à imaginer; et d'autre part, le test de pensée créative de Torrance (T.P.C.T.), pour ce qui a trait à l'évaluation de la flexibilité du moi.

Mesures de la prédisposition à imaginer

A. Entrevue structurée de Singer (1961)

L'entrevue consiste en quatre questions (voir appendice A), dans le but d'obtenir des informations directes concernant la présence et l'étendue de la fantaisie chez l'enfant. Les deux premières questions ont pour but de vérifier la présence d'éléments imaginaires et symboliques dans les jeux préférés de l'enfant. La première question possède un sens plus large et peut impliquer des jeux avec d'autres. La seconde a pour but d'évaluer le jeu solitaire. Les réponses qui tendent à montrer une préférence pour les jeux solitaires et fantaisistes sont cotées positivement. La troisième

question évalue la présence d'une imagerie mentale, témoignant chez l'enfant d'une certaine aptitude à imaginer et à symboliser. La dernière question vérifie la présence de compagnons imaginaires. Singer (1973), soutient qu'approximativement un enfant sur trois fait mention de la présence de tels compagnons pendant les premières années scolaires.

La présence de réponses impliquant des éléments imaginaires ou fantaisistes, sont cotées positivement. Les activités de nature fantaisiste ou imaginaire s'opposent ici à hobby, aux activités purement physiques, jeux à caractères sociaux et moteurs de nature non-fantaisiste, reproduction d'une expérience quotidienne ou d'un vécu tel qu'expérimenté. Un enfant peut obtenir un maximum de quatre points à cette entrevue. Cette note est par la suite reportée sur une échelle de 100 points.

B. Test du dessin de Pulaski (1970)

Ce test du dessin consiste à demander à l'enfant de faire un dessin de son choix et de raconter une histoire à propos de ce dessin. Altschuler et Hattwick (1947: voir Singer, 1973) pensent que l'enfant verbalise plus librement lorsqu'il dessine et que le contenu fantaisiste est plus librement exprimé durant cette tâche. Les dessins sont évalués

au plan de l'expression de la fantaisie. La cote (voir les critères de cotation en appendice B) la plus basse est attribuée aux dessins se rapportant à quelque chose de concret dans l'expérience immédiate de l'enfant. Les cotes élevées sont attribuées lorsque dans le dessin, la fantaisie l'emporte sur le stimulus original, sur le réel. Un enfant peut obtenir un maximum de cinq points à ce test. Cette note est ensuite reportée sur une échelle de 100 points.

C. Test projectif de Rorschach

L'utilisation des méthodes projectives dans l'étude de l'imagination, nous renseigne sur les aires de conflit de l'individu, comme nous le constatons dans l'utilisation du Patte-Noire, du T.A.T. ou dans les diverses autres formes de tests d'association. Une approche différente s'est développée avec l'utilisation de la méthode de Rorschach. Un des apports de Rorschach (1942: voir Klopfer, 1956), est que la tendance à produire des réponses de mouvements humains ("M"), ou de couleurs dans le test Rorschach, dénote que cette perception des cartes ne représente pas tellement les conflits spécifiques ou les besoins de l'individu, mais plutôt une tendance de l'individu à utiliser son imagination et ses ressources créatrices, ou encore une libre expression de ses émotions. Une personne donnant peu de "M", est considéré comme une personne

consciente de ses pensées et fantaisies, et qui prend plaisir dans ce type d'activités en s'engageant dans une organisation et une planification créative et flexible de ses expériences.

Selon Klopfer (1954,1956), le concept de mouvement humain et la tendance à produire des réponses "M", impliquent trois principales caractéristiques, soit: une projection kinestésique qui implique un processus imaginaire et une capacité mentale de changer les structures, un concept humain et l'intégration des pulsions à l'intérieur du soi. L'aspect imaginaire des réponses de mouvements humains implique un libre accès à la fantaisie, tout en ayant un bon contact avec la réalité, ce qui sous-tend un bon niveau d'intégration émotionnelle à l'intérieur duquel le moi est capable de tolérer les pulsions primitives et archaïques. Les réponses de mouvements humains cotées en additionnel indiquent des sources potentielles d'imagination ainsi que des capacités d'empathie que l'individu hésite à utiliser à cause de certains conflits internes. La quantité de réponses de mouvements humains données dans un psychogramme, indique que l'individu est libre d'utiliser ses ressources imaginaires pour enrichir ses perceptions du monde.

La tendance à donner des réponses "M", est équivalente au jeu symbolique, au cours des premiers stades

imaginatifs. C'est une forme intériorisée de jeu; c'est être capable de jouer non seulement avec des images, mais également avec des attitudes et des actions.

Après avoir fait un relevé de la littérature,
Singer (1973) cite:

Si l'on se base sur la tendance générale de la littérature, il apparaît désirable de continuer à utiliser les réponses de mouvements humains ou tout autre variante de la tendance à donner des réponses de mouvements, comme approche pour estimer la prédisposition de l'enfant au rêve éveillé et les tendances au jeu de "faire-semblant". (p.55)

L'avantage d'utiliser un test projectif tel que des taches d'encre avec des enfants, est qu'il ne requiert pas un degré de verbalisations très élaboré de la part de ceux-ci. Les données normatives considérant le test Rorschach, indiquent que les enfants donnent relativement peu de réponses avant l'âge de six ou sept ans. Pour cette raison, plusieurs auteurs (Pulaski, 1970; Siegel, 1970; Singer, 1980) utilisent le test du Barron Treshold Movement Inkblots (B.T.M.I.) pour évaluer la fantaisie. Ce test projectif se compose de 26 cartes représentant des taches d'encre (figures ambiguës), où des mouvements humains sont plus susceptibles d'être perçus par les enfants. Comme il nous était impossible au moment

de l'expérimentation de nous procurer ce test, nous avons opté pour le test Rorschach dont les protocoles furent utilisés ultérieurement au niveau clinique par le personnel de Ville-Joie St-Dominique et de l'école Beauséjour, ceci constituant un échange de services entre nous.

Pulaski (1970), dans une étude concernant l'influence des matériaux de jeux sur la prédisposition à imaginer, utilise trois mesures pour évaluer la fantaisie, soit le B.T.M.I., le test du dessin et l'entrevue structurée de Singer. Elle obtient une corrélation significative ($p < .01$) entre ces trois mesures. En utilisant le test Rorschach pour remplacer le B.T.M.I., nous supposons obtenir une corrélation significative entre ces trois mesures. Chaque réponse "M" est cotée selon trois critères: la quantité de mouvement dans l'espace, la liberté dans le mouvement perçu et l'éloignement culturel. Chaque réponse "M" peut recevoir un maximum de neuf points (voir les critères de cotation en appendice C). Comme il est impossible de prévoir un maximum de réponses "M" données par l'ensemble des enfants, celui qui dans les deux groupes donnera le plus grand nombre de "M", recevra la cote de 100%. Les cotes des autres enfants seront évaluées en rapport avec cette échelle. Les trois mesures pour la prédisposition à imaginer étant cotées sur une échelle de 100 points, les

trois cotes seront additionnées puis ramenées sur 100 points, de façon à obtenir une cote globale pour la prédisposition à imaginer.

Mesure de la flexibilité du moi.

Le terme de flexibilité fût l'objet dans le passé, de nombreuses recherches dans le domaine de la perception, de la pensée et de l'activité nerveuse. Thurstone (voir: Sillamy, 1980) est un des précurseurs à avoir étudié ce facteur, en identifiant la "flexibilité de la prégnance" (flexibility of closure), qu'il définit comme une habileté à discerner des figures différentes dans un même ensemble.

Guilford (1967) dans le cadre de nombreuses recherches sur l'intelligence et la créativité, décrit cinq types d'opérations mentales: la mémoire, la connaissance, l'évaluation, la pensée convergente et la pensée divergente. Il définit la pensée divergente comme une opération permettant de produire une variété de solutions à partir d'une source unique d'information. La pensée divergente englobe 24 modalités, dont entre autres, la fluidité, l'originalité, l'élaboration et la flexibilité. Guilford (1967), comme mentionné plus haut, définit deux types de flexibilité,

soit la flexibilité spontanée et la flexibilité adaptative. La flexibilité adaptative, est à l'opposée de la persistance, de la tendance volontaire à adopter un même type de solution dans la résolution d'un problème. En ce sens, elle rejoint la définition du terme de flexibilité adaptative utilisée pour cette recherche: processus intellectuel et perceptuel, consistant en une aptitude à restructurer le stimulus, le changement étant imposé par la situation.

Klopfer (1954), étudie le facteur de flexibilité, mais il en parle en terme de "plasticité des structures mentales", qu'il définit comme un processus intellectuel et perceptuel, consistant en une habileté à percevoir plusieurs significations au même objet. En ce sens, cette terminologie rejoint celle de Thurstone (voir: Sillamy, 1980). Selon Klopfer (1956), il existe une étroite relation entre la production de réponses de mouvements humains au test Rorschach et la plasticité des structures mentales. L'augmentation des réponses de mouvements humains est en étroite relation avec la croissance de la plasticité des structures mentales. L'étendue avec laquelle les réponses de mouvements humains apparaissent, indique que l'individu est libre d'utiliser son processus imaginaire pour enrichir ses perceptions du monde. Cette affirmation vient donc soutenir notre hypothèse.

Plusieurs approches (voir: Carlier, 1970,1971; Bajard, 1971) sont utilisées pour mesurer la flexibilité et le concept plus général de créativité. Cependant, la plupart de ces épreuves sont élaborées en fonction des adultes et sont très peu adaptées aux enfants, soit qu'elles requièrent un degré de verbalisation trop élevé, ou encore un niveau d'attention et de concentration que les enfants ne peuvent donner. Torrance (1966) après plusieurs recherches sur la pensée créative et l'expression de la créativité, développa une mesure de la pensée créative: le Test de pensée créative de Torrance (T.P.C.T.). Ce test représente actuellement une batterie d'épreuves qui est accessible à une utilisation répandue, du moins avec les enfants. Ce test se compose de quatre batteries d'épreuves, deux épreuves verbales (forme A et B), et deux épreuves figurales (forme A et B). Ces épreuves sont applicables à tous les sujets de différents niveaux scolaires, de la maternelle à l'université.

En ce qui concerne cette recherche, nous utiliserons l'épreuve figurale "Forme B". L'épreuve figurale comparativement à l'épreuve verbale, ne requiert pas de verbalisations de la part de l'enfant, et est plus attrayante pour celui-ci, puisqu'elle consiste à faire et à compléter des dessins. L'épreuve figurale "Forme B" est similaire à

la "Forme A"; ces deux épreuves étant utilisées pour les recherches qui requièrent un test et un re-test. Nous avons retenu la "Forme B", puisqu'au moment de l'expérimentation, c'était la seule disponible. Cette épreuve comprend trois activités dont le temps de passation est de 10 minutes par activité. La première activité consiste en une construction de dessin dans le but d'évaluer les facteurs d'originalité et d'élaboration. Comme ces deux facteurs ne concernent pas cette recherche, nous n'utiliserons que les deux dernières activités. Ces deux dernières activités, "Figures incomplètes" et "Figures répétées", mesurent simultanément les facteurs d'originalité, d'élaboration, de fluidité et de flexibilité.

L'activité "Figures incomplètes", consiste à demander à l'enfant de compléter des dessins incomplets, en y ajoutant des éléments pour représenter des choses intéressantes: objets, images ou tout ce que l'enfant veut représenter, tout en essayant de trouver des idées auxquelles personne ne pensera. Chaque figure complétée est cotée selon une échelle de flexibilité. La cote de flexibilité est obtenue en comptant le nombre de différentes catégories dont fait partie chaque dessin.

L'activité "Figures répétées", consiste en une série de cercles identiques, où il est demandé à l'enfant de

faire des dessins différents à partir d'un cercle, en ajoutant des choses dessus, à l'intérieur ou à l'extérieur du cercle. Chaque dessin est coté selon une échelle de flexibilité. La cote de flexibilité est obtenue en comptant le nombre de différentes catégories dont fait partie chaque dessin.

Fidélité du test de pensée créative de Torrance

Torrance (1966), attire d'abord l'attention sur la **fidélité** de la cotation. Le guide de cotation accompagnant les épreuves du T.P.C.T., suscite des difficultés concernant l'obtention d'un niveau de **fidélité** intra et inter-juges. La procédure d'entraînement employée habituellement par Torrance, consiste à faire lire au juge le guide de cotation, et par la suite le juge cote cinq ou six protocoles. Sa cotation est comparée à celle d'un juge expérimenté et un juge non-expérimenté; Torrance trouve une corrélation inter-juges de 0.98 pour la mesure de flexibilité. Dans la cotation de la flexibilité, la liste de cotation des différentes catégories n'est ni exhaustive, ni exclusive. Les juges peuvent avoir à décider si un cendrier fait partie de la catégorie "item de maison", "contenant", ou "tabac". L'important est qu'un crédit soit accordé au sujet, pour chacune des différentes idées qu'il a produites. La faible fiabilité inter-juges, résulte le plus

souvent d'un échec à parcourir adéquatement la liste des catégories originales. En dépit de cette faiblesse, Torrance entrevoit la fidélité inter-juges comme encourageante. Selon lui, une augmentation de la fidélité inter-juges peut être obtenue par un type de programme d'entraînement où il y a une opportunité d'examiner et de discuter les différences de cotation.

En ce qui concerne la fidélité test-retest du T.P.C.T., plusieurs études ont été faites sur ce sujet. Deux d'entre elles, utilisent alternativement les formes AB et BA. La première étude (voir: Torrance, 1966) est faite sur 118 sujets de niveau élémentaire de quatrième, cinquième et sixième année; et la seconde étude (Hagender, 1967; voir: Torrance, 1974) sur 54 sujets de cinquième année. Les épreuves verbales et figurales sont administrées alternativement aux deux premiers groupes, de une à deux semaines d'intervalle, et le troisième groupe, huit mois plus tard. Le coefficient de corrélation entre les cotes des formes A et B, dans les trois groupes est de .73, .63, .64, pour la mesure de flexibilité figurale. L'activité "Figures répétées", comprise dans la forme figurale B, a été l'objet de nombreuses études de fiabilité test-retest. Mackler (1962, voir: Torrance, 1966) évalue les mêmes sujets trois fois, à un intervalle de deux

semaines entre chacune des évaluations, Dans les trois situations, il obtient pour la mesure de flexibilité, des corrélations de .60 entre la première et la deuxième évaluation, de .62 entre la deuxième et la troisième évaluation, et de .60 entre la première et la troisième évaluation.

Déroulement de l'expérience

Il importe maintenant d'expliquer la procédure utilisée lors de l'expérimentation. Pour les deux groupes de sujets, l'administration des épreuves s'est effectuée d'une manière individuelle, en procédant en quatre étapes d'administration identiques. Tous les sujets répondent aux tests en présence de l'administrateur qui est le même pour tous les sujets des deux groupes. Avant de procéder à l'administration des tests, l'administrateur se présente, puis explique le but des tests. Les consignes sont exactement les mêmes pour tous les sujets. L'administrateur lit à haute voix les consignes; après la lecture, les sujets sont invités à poser les questions susceptibles de les aider à comprendre les épreuves.

Matériel

La technique d'administration du Rorschach qui est utilisée, est celle de Klopfer (1954). La formule de

présentation est classique. L'administrateur essaie de donner le plus de chance possible aux sujets, afin de compléter les réponses déjà fournies ou d'ajouter de nouvelles réponses, tout en respectant le cadre neutre de l'administration.

Pour le test du dessin de Pulaski, une feuille blanche ($8\frac{1}{2}$ X 14) et cinq crayons à colorier (bleu, jaune, vert, rouge et noir) sont donnés au sujet. Les instructions données aux enfants, sont:

" Je vais te demander de me faire un dessin, celui que tu veux, et tu vas me raconter une histoire à propos de ce dessin."

Aucune limite de temps n'est imposée pour cette épreuve.

L'entrevue structurée de Singer (voir appendice A), consiste en quatre questions lues à haute voix par l'administrateur. Aucune limite de temps n'est imposée pour cette épreuve.

Pour l'administration du test de pensée créative de Torrance, (voir appendice D), l'administrateur utilise les feuilles de protocoles usuelles à la passation de ce test. Un maximum de dix minutes est alloué pour la passation de chaque activité. Lorsque l'enfant a terminé avant que le temps ne soit écoulé, l'administrateur procède à l'administration de la seconde activité.

Correction des protocoles

La correction des réponses obtenues aux quatre instruments de mesure, est effectuée par trois étudiants de maîtrise en psychologie. Chaque protocole est corrigé individuellement par les trois étudiants. Par la suite, les différences de cotes pour chacune des réponses données, sont comparées et discutées, jusqu'à ce qu'il y ait un consensus pour chacune des cotes attribuées au sujet.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce troisième chapitre se subdivise en trois parties. La première partie porte sur la description de la méthode utilisée pour l'analyse des résultats de la recherche. La deuxième partie présente les résultats obtenus, alors que dans la troisième partie, les résultats sont discutés en fonction des hypothèses soulevées au départ.

Méthode d'analyse

Les cotes des 65 sujets ont été inscrites sur cartes perforées, de manière à constituer un fichier central de données. Le traitement statistique a été fait à l'aide du programme SPSS. Le calcul statistique s'est effectué à partir des cotes brutes qui ont été préalablement transformées en pourcentage.

Pour ce qui est de l'analyse statistique, nous avons utilisé l'approche corrélative, soit la corrélation de Pearson, ainsi que le test "t". Pour la vérification de la première hypothèse, qui consiste à étudier la différence des moyennes de la prédisposition à imaginer auprès des deux groupes, nous avons utilisé le test "t". La vérification de

la deuxième hypothèse requiert le calcul de huit corrélations. Les deux principales corrélations portent sur la cote globale de la prédisposition à imaginer en relation avec la cote de flexibilité, dans chacun des groupes. Par la suite, la cote de flexibilité est mise en corrélation dans chacun des groupes avec les trois mesures de la prédisposition à imaginer, soit le test de Rorschach, le test du dessin et l'entrevue structurée.

Présentation des résultats

Résultats de la première hypothèse

La première hypothèse prévoyait que la prédisposition à imaginer chez les enfants normaux serait plus élevée que chez les enfants émotionnellement perturbés. Le tableau 2, nous présente les moyennes et les écarts types pour les deux groupes. Le test "t", nous indique qu'il n'y a pas de différence **significative** à un niveau de probabilité suffisamment élevé. Cette première hypothèse est donc rejetée.

Le tableau 3, pour sa part, nous présente les moyennes et les écarts-types pour chacune des composantes de la prédisposition à imaginer dans les deux groupes. Ce tableau

Tableau 2

Comparaison des moyennes des cotes de
la prédisposition à imaginer
pour les deux groupes.

Gr.	N	Moy.	σ	dl	"t"	p
Inadaptés	34	21.2	15.6	63	-1.03	.30*
Normaux	31	25.4	17.5			

*: non significatif

nous indique qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes, pour chacune de ces composantes.

Résultats de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse prévoyait qu'il y aurait un lien significatif entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi. D'une façon générale, l'hypothèse était formulée comme suit:

Plus la prédisposition à imaginer
est élevée, plus grande est la
flexibilité du moi.

Tableau 3

Comparaison des moyennes des mesures de
la prédisposition à imaginer
pour les deux groupes.

Tests	Gr.	N	Moy.	σ	dl	"t"	p
Rorschach	Inadaptés	34	15.5	19.4	63	-.03	.97*
	Normaux	31	15.7	23.7			
Dessin	Inadaptés	34	19.4	25.3	63	-.40	.69*
	Normaux	31	21.9	25.4			
Entrevue	Inadaptés	34	28.6	24.7	63	-1.60	.11*
	Normaux	31	38.7	25.6			

*: non significatif

Tableau 4

Résultats de l'analyse corrélative
concernant la prédisposition à
imaginer et la flexibilité
du moi.

Groupe	N	r	p
Inadaptés	34	.04	.39*
Normaux	31	.23	.10*

*: non significatif

Le tableau 4 nous indique que le coefficient de corrélation pour le groupe expérimental est de .04 avec un niveau de signification de .39, alors que pour le groupe contrôle, le coefficient de corrélation est de .23 avec un niveau de signification de .10; ces corrélations n'étant pas significatives, l'hypothèse est rejetée.

Le tableau 5, pour sa part, nous indique que les coefficients de corrélation pour chacune des mesures de la prédisposition à imaginer dans les deux groupes. La seule corrélation à retenir, est l'entrevue pour le groupe d'enfants normaux, avec une corrélation de .28, et un niveau de signi-

Tableau 5

Résultats de l'analyse corrélative concernant
chacune des mesures de la prédisposition
à imaginer et la flexibilité du moi.

Test de pensée créative de Torrance						
Inadaptés				Normaux		
Tests	N	r	p	N	r	p
Rorschach	34	.09	.29*	31	.05	.39*
Dessin	34	-.13	.22*	31	.14	.21*
Entrevue	34	.15	.19*	31	.28	.059*

*: non significatif

fication de .059; cette corrélation est cependant très faible, et on ne peut parler dans ce cas, que d'une tendance vers une corrélation significative entre ces deux mesures.

Discussion des résultats

La première hypothèse avance le fait que la prédisposition à imaginer chez les enfants normaux est plus élevée que chez les enfants émotionnellement perturbés. Les résultats recueillis ne supportent pas cette hypothèse. En effet, les résultats ne sont pas significatifs; cette hypothèse est donc rejetée. Pourtant, on ne peut conclure que les enfants normaux n'ont pas une prédisposition à imaginer plus élevée que les enfants émotionnellement perturbés. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'infirmité de cette hypothèse. Un de ces facteurs, est de prime abord, un schéma expérimental qui contient certaines limites.

Limites liées aux sujets

Les résultats ne permettent pas d'appuyer l'hypothèse proposée; une limite importante se manifeste au niveau de la population étudiée. Si l'on regarde de près la composition du groupe expérimental et du groupe contrôle, ces deux groupes sont composés d'enfants issus de familles de niveau socio-économique faible et moyen. Plusieurs auteurs (Singer, 1973; Shmukler et Udwin, 1981; Richer et Gauthier, 1977) soutiennent que les enfants issus de milieux défavorisés ont une vie imaginaire beaucoup moins grande que les enfants issus de

milieux favorisés. Singer (1973), affirme que la prédisposition à imaginer peut s'accroître sous certaines conditions: accès à une variété de matériaux ou de jeux tels que livres, histoires ou tout autre jeu qui est susceptible d'amener l'enfant à élaborer ses jeux imaginaires, acceptation culturelle des activités imaginaires de l'enfant, tolérance de l'adulte face à de tels jeux, modèle d'adulte ou de pair plus âgé qui peut l'encourager dans de telles activités. Nous pensons donc que notre groupe contrôle est peu représentatif d'un échantillon d'enfants normaux où toutes les classes de la société sont représentées. Dans la même optique, les conditions pré-citées, favorisant l'émergence et l'accroissement de l'imaginaire sont possiblement plus présentes au centre de rééducation où résident notre groupe expérimental. Le programme de traitement, les activités rééducatives ainsi que les interventions du personnel clinique, viennent stimuler, encourager, alimenter et supporter l'enfant dans ce type d'activités, ce qui n'est peut-être pas le cas au niveau des attitudes éducatives des parents du groupe contrôle. Ces éléments ont donc possiblement contribué à élever le niveau de prédisposition à imaginer chez le groupe d'enfants perturbés, et orienter les résultats de façon à obtenir chez ceux-ci un niveau de prédisposition à imaginer similaire à celui du groupe contrôle.

Limites matérielles

L'impossibilité de se procurer le test du Barron Treshold Movement Inkblots au moment de l'expérimentation, nous a contraint à lui substituer le test de Rorschach. Plusieurs auteurs (Page, 1957; Singer, 1960, 1968; Spivak et Levine, 1964; voir Singer, 1973) utilisent le test Rorschach pour évaluer la vie imaginaire chez les adolescents et les adultes. Cependant, pour ce qui est de l'évaluation de la vie imaginaire chez les enfants, plusieurs auteurs (Pulaski, 1970; Siegel et Lecourt, 1970; Singer, 1980) utilisent le test de B.T.M.I. de préférence au test de Rorschach. Ce test est davantage adapté aux enfants, puisque le mouvement humain est plus susceptible d'être perçu par les enfants. Les données normatives considérant le test Rorschach, indiquent que les enfants donnent relativement peu de réponses de mouvements humains avant l'âge de six ou sept ans. Selon Beizman (1961), les enfants de sept à douze ans, donnent en moyenne un maximum de trois "M" au test Rorschach. Les résultats concernant les réponses "M" données au Rorschach demeurent peu significatifs quant à la discrimination au niveau de la fantaisie pour les enfants.

La deuxième hypothèse avance l'existence d'une relation significative entre la prédisposition à imaginer et

la flexibilité du moi. Les résultats recueillis ne supportent pas cette hypothèse. En effet, les coefficients de corrélation obtenus entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi, sont de .04 pour le groupe expérimental et de .23 pour le groupe contrôle. Ces corrélations sont très faibles et non significatives. Cette deuxième hypothèse est donc rejetée. On ne peut toutefois conclure à l'absence totale d'un lien entre ces deux composantes. Plusieurs facteurs peuvent venir expliquer l'infirmité de cette hypothèse.

Un premier facteur, réside dans l'utilisation du test Rorschach pour évaluer la prédisposition à imaginer chez les enfants. L'efficacité moindre du test Rorschach comparativement au B.T.M.I. pour évaluer la vie imaginaire chez les enfants, a possiblement contribué à faire varier les niveaux de corrélation entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi. Cependant, même si les résultats ne sont pas significatifs, nous pensons que les deux autres mesures, soit le test du dessin et l'entrevue structurée, constituaient des mesures adéquates et adaptées pour notre recherche.

Un autre facteur important pouvant expliquer ces résultats, est l'efficacité douteuse du test de pensée créative de Torrance (T.P.C.T.), comme instrument de mesure pour évaluer la flexibilité du moi. Le T.P.C.T., est élaboré à

partir de la théorie de Guilford (1967), sur la pensée divergente, qui se définit comme une opération mentale permettant de produire une variété de solutions à partir d'une source unique d'information. La flexibilité comme mesurée dans le T.P.C.T., est définie comme un processus intellectuel et perceptuel, consistant en une aptitude à restructurer le stimulus, le changement étant imposé par la situation. Carlier (1970 a, 1970 b, 1971) dans ses recherches sur la flexibilité et ses relations avec l'intelligence, définit la flexibilité d'une façon plus générale, comme la possibilité d'élaborer des productions verbales ou non verbales, n'appartenant pas à la même classe, à partir d'éléments constants d'une situation. De plus, elle met en évidence plusieurs dimensions de la flexibilité, soit des facteurs de flexibilité générale, de flexibilité perceptive, de flexibilité graphique, de flexibilité associative, de flexibilité idéationnelle et de flexibilité catégorielle. Elle définit le facteur de flexibilité graphique, comme une capacité de dessiner des objets n'appartenant pas à la même classe, dans des épreuves de dessins à compléter. Il est possible que le T.P.C.T. , (test figural "Forme B"), mesure uniquement ce facteur de flexibilité graphique, et n'évalue pas le concept plus général de flexibilité du moi. Ainsi, le T.P.C.T. mesure le facteur de flexibilité en tant que processus cognitif et perceptuel, mais ne tient pas compte des éléments affectifs qui peuvent

interférer sur le rendement. Une fois la consigne donnée, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses comme telles; chaque réponse étant cotée selon la catégorie à laquelle elle appartient. De plus, si le sujet persiste à donner le même type de réponses, personne ne le contraint ou le confronte à ses erreurs, ce qui pourrait l'amener à un changement de voie, ou encore à persister davantage dans le même type de réponses.

La théorie de l'hypothèse de Kréchevsky (1932: voir Lobrot, 1973), nous apporte à ce sujet des renseignements intéressants, concernant l'interférence des éléments affectifs sur le processus de résolution de problème. Les mécanismes en jeu dans la "théorie de l'hypothèse", consistent en des opérations mentales, qui pour solutionner un problème, doivent adopter différentes hypothèses successives. Il existe certains obstacles à l'activité d'hypothèse, provenant de l'instabilité, de la persévération, de la nervosité et de la stéréotypie. La mise en oeuvre d'hypothèses, n'exige pas uniquement une polarisation sur certains stimuli, mais exige également la capacité d'abandonner une voie qui s'est révélée fausse. Elle exige donc de la part du sujet une certaine "souplesse". Si face à un problème quelconque un sujet adopte une première solution, c'est que celle-ci est inscrite dans une partie du répertoire de ses réflexes naturels ou encore qu'elle s'est révélée antérieurement comme une bonne solution dans une

situation similaire. Cependant, si cette solution ne se révèle pas bonne, des affects apparaissent et viennent interférer avec les pulsions poussant à la réussite ou la satisfaction des besoins. Ces affects révèlent de l'anxiété et de l'insécurité; le sujet expérimentant une situation d'échec. En plus de s'apercevoir que sa solution est mauvaise, il aboutit à une impasse: une frustration du besoin et une crainte face à la possibilité d'arriver à un but final. Des pulsions de craintes d'échecs, de peur, de colère, se substituent alors à la pulsion initiale et le but poursuivi initialement n'est plus le même; le sujet étant submergé par des affects qui se substituent au but poursuivi.

Ainsi, la "théorie de l'hypothèse", nous permet de comprendre les mécanismes en jeu lors du processus de résolution de problème, et de l'importance de la sphère affective en tant qu'élément interférant sur le rendement intellectuel et la "souplesse" du moi. Tout ceci vient appuyer le fait qu'il soit possible que le T.P.C.T. ne mesure pas l'influence des éléments affectifs à l'intérieur de son échelle de flexibilité, et que le test figural "Forme B", que nous avons utilisé, ne mesure possiblement que le facteur de flexibilité graphique, et non pas la flexibilité du moi.

Une autre limite importante à laquelle nous avons été confrontés, est la rareté d'instruments de mesure adéquats pour évaluer la flexibilité du moi chez les enfants. En effet, il existe d'autres épreuves de flexibilité verbale et non verbale: "Phrases à compléter", "Utilisation d'objets", etc. (voir: Carlier, 1970b, 1971), mais qui sont très peu adaptées aux enfants. Ces épreuves demandent une capacité de concentration et un niveau de verbalisation que les jeunes enfants ne peuvent donner. De plus, ces épreuves ne tiennent pas compte de l'interférence des éléments affectifs comme mentionnés plus haut, et mesurent des types spécifiques de flexibilité: graphique, associative, catégorielle, etc..

Compte-tenu des éléments théoriques mis en évidence au premier chapitre, ainsi que des limites mentionnées plus haut, nous continuons à croire que notre hypothèse de départ, soit le lien entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi puisse exister.

Résumé et conclusion

La présente recherche a pour but de vérifier s'il existe un lien entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi, chez des enfants émotionnellement perturbés. Une revue de la littérature nous démontre que la vie imaginaire vue selon différentes théories (cognitive, psychanalytique, cognitivo-affective), possède des valeurs adaptatives. Plusieurs recherches (voir: Shmukler et Udwin, 1981; Richer et Gauthier, 1977; Singer, 1973) démontrent que la vie imaginaire chez les enfants normaux est plus élevée que chez les enfants perturbés et que l'accroissement de celle-ci, est souvent associée à des gains cognitifs, affectifs, sociaux et moteurs. Plusieurs auteurs (Pulaski, 1970; Fineman, 1962) soutiennent que le niveau de vie imaginaire et son libre accès, constituent un prédicteur du degré de flexibilité du moi. Cette recherche explore donc ce lien.

Nos hypothèses stipulaient que les enfants normaux auraient une vie imaginaire plus élevée que les enfants perturbés, et qu'il y aurait un lien entre la prédisposition à imaginer et la flexibilité du moi. Les résultats obtenus ne sont pas significatifs et ne permettent pas de justifier nos hypothèses de départ. Cependant, certaines limites matérielles

d'échantillon et de disponibilité d'instruments de mesure, ont pu contribuer à biaiser les résultats. Malgré ces limites, nous continuons à croire que les hypothèses initiales puissent exister, notre expérience clinique dans l'évaluation d'enfants perturbés nous le démontrant quotidiennement.

Dans cette recherche, compte-tenu du groupe contrôle qui semble avoir été peu représentatif d'une population normale, il a été impossible de vérifier à sa juste valeur nos hypothèses. Pour pallier à cette limite, il est suggéré pour des recherches futures, de constituer des groupes d'enfants représentant les différentes classes de la société. Il serait également intéressant d'explorer la vie imaginaire selon les différents types de perturbation de la personnalité.

Cette étude pourra certainement contribuer à susciter d'autres recherches dans ce domaine. De plus, celle-ci renseigne sur les obstacles et les difficultés concernant la réalisation d'une étude semblable et suggère de nouvelles explorations.

Appendice A

Entrevue structurée de Singer

Questionnaire de l'entrevue structurée

(voir Singer, 1973; p.59)

Question I

Quel est ton jeu favori? A quoi aimes-tu jouer le plus?

Question II

A quel jeu aimes-tu jouer le plus lorsque tu es seul? Qu'est-ce que tu aimes faire le plus lorsque tu es seul?

Question III

T'arrive-t-il d'avoir des images dans ta tête? Est-ce qu'il t'arrive d'imaginer des choses dans ta tête? Quelles sont ces choses?

Question IV

As-tu un ami imaginaire? Y a-t-il un animal, un jouet, une personne imaginaire à qui il t'arrive de parler? Que tu apportes avec toi? En as-tu déjà eu un?

Appendice B

Critères de cotation du dessin

Test du dessin de Pulaski

Consigne: Il est demandé à chaque enfant de faire un dessin de son choix et de raconter une histoire à propos de ce dessin.

Cotation: Les dessins sont évalués au plan de l'expression de la fantaisie, en référence à une échelle de fantaisie de cinq points. Le score le plus bas est attribué aux dessins se rapportant à quelque chose de concret dans l'expérience immédiate de l'enfant. Les cotes élevées sont attribuées lorsque dans le dessin, la fantaisie l'emporte sur le stimulus original, sur le réel.

Critères de cotation du niveau de fantaisie selon Pulaski:
(voir Singer, 1973; p.86)

Cote

- 0- Toute chose se rapportant à l'expérience quotidienne de l'enfant (arbre de Noël, panache d'indien, événements fort probablement vécu par l'enfant: prendre de l'essence, aller au cirque, etc.)
- 1- Qui existe dans la réalité, mais expérimenté de façon indirecte par l'enfant (à travers ses conversations, livres, télévision, etc.)

- 2- Qui existe en grande partie dans les émotions: les fantaisies "niaises" des bandes dessinées, les fantaisies bizarres, les fantaisies émotives, agressives (ex.: une mère qui met son enfant dans les toilettes, le suspend sur la corde à linge pour le faire sécher).
- 3- Fantaisie donnant un nouvel aspect, une nouvelle fonction à un élément de la réalité (ex.: un parapluie qui devient un ventilateur)
- 4- Ajout de détails fantaisistes à un stimulus réel (ex.: un bonhomme de neige devenant magiquement capable de parler et formule trois souhaits).
- 5- Ajout d'évènements fantaisistes à un stimulus réel. Les évènements l'emportent sur le stimulus original (ex.: une poupée qui devient un héros fantastique et qui voyage dans le temps et dans l'espace).

Appendice C

Critères de cotation des réponses "M"

Cotation des réponses de mouvement humain

Chaque réponse "M" est cotée selon trois critères, puis la moyenne de ces trois cotes est assignée à chaque réponse. (voir Klopfer, 1954; p.690)

<u>Critères</u>	<u>Cote</u>
1- <u>Quantité de mouvement dans l'espace, décrit ou impliqué.</u>	
a) Augmentation de l'espace occupé.....	3
(danse, course, marche, pointer, diriger)	
b) Perte de l'espace occupé.....	2
(courber, agenouiller, pleurer, s'accroupir)	
c) En vie seulement.....	1
(dormir, assis, étendu)	
2- <u>Liberté dans le mouvement perçu</u>	
a) Action vue spontanément.....	3
b) Utilisation de moyen intermédiaire représentant.....	2
le mouvement(image ou peinture de quelqu'un qui marche)	
c) Réponse donnée à contre-cœur dans l'enquête,.....	1
ou suivie seulement de la logique de la situation.	

3- Eloignement culturel

- a) Gens réel du milieu culturel immédiat..... 3
- b) Gens réel culturellement éloigné, 2
 figures fantaisistes populaires culturellement;
 figures habillées ou équipées de façon à cacher
 leur forme humaine (Mickey Mouse, Superman)
- c) Figures fantaisistes inhabituelles, 1
 culturellement et/ou historiquement
 extrêmement éloignées (homme du Néanderthal)

Appendice D

Protocole du test de pensée créative de Torrance

MONTREZ VOTRE IMAGINATION AVEC DES DESSINS

de E. PAUL TORRANCE

FORME B

Nom: _____ Age _____

Prénom: _____ Sexe: _____

Ecole: _____ Classe: _____

Date: _____

JEU 1

P : ON COMPOSE UN DESSIN

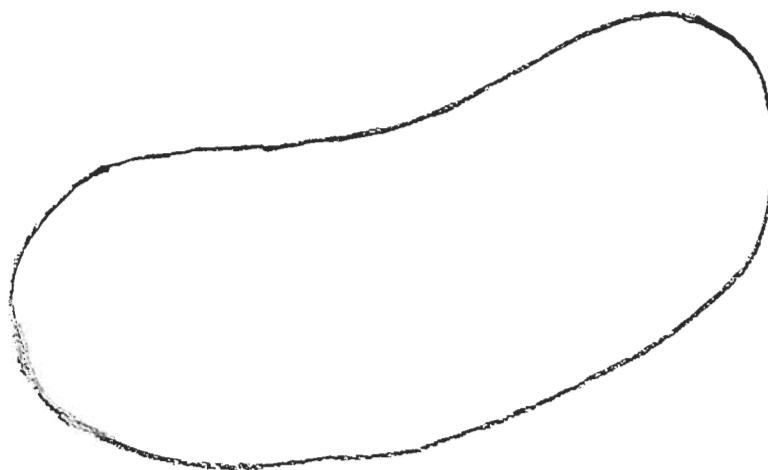
Regardez ce joli morceau de papier jaune. En dessinant tout autour, on pourrait faire une belle image. Pensez à ce que vous avez envie de dessiner : vous avez certainement une bonne idée. Regardez. On peut détacher ce morceau de papier et enlever la petite feuille qui est derrière. Ainsi, vous pouvez coller le papier jaune sur la page toute blanche, à l'endroit où vous voulez faire votre dessin. Allez-y, collez le vôtre. Appuyez bien dessus. Maintenant, avec votre crayon, vous allez ajouter tous les dessins que vous voulez pour faire une belle image. Essayez de dessiner quelque chose que personne d'autre ne pensera à faire. Ajoutez plein d'idées pour que cela fasse une vraie histoire.

Pour finir, vous donnerez un nom à votre dessin, un nom amusant, qui explique bien votre histoire.

S : COMPOSER UN DESSIN

Vous voyez ce morceau de papier jaune, de forme arrondie. Vous allez imaginer quelque chose que vous pourriez dessiner et dont ce morceau de papier ferait partie. Regardez. On peut détacher la fine pellicule de papier qui se trouve au dos pour coller ce papier jaune où l'on veut. Vous allez le coller sur la page suivante, à l'endroit que vous avez choisi pour votre dessin. Appuyez bien dessus. Maintenant, avec un crayon, ajoutez tous les éléments que vous voulez pour faire votre dessin. Développez votre première idée afin d'illustrer, au mieux, une histoire intéressante. Essayez de faire quelque chose d'original, que personne d'autre ne pensera à faire.

Quand vous aurez fini votre dessin, donnez-lui un nom et écrivez-le au bas de la page. Il faut que ce titre soit original et astucieux car il doit contribuer à expliquer votre histoire.

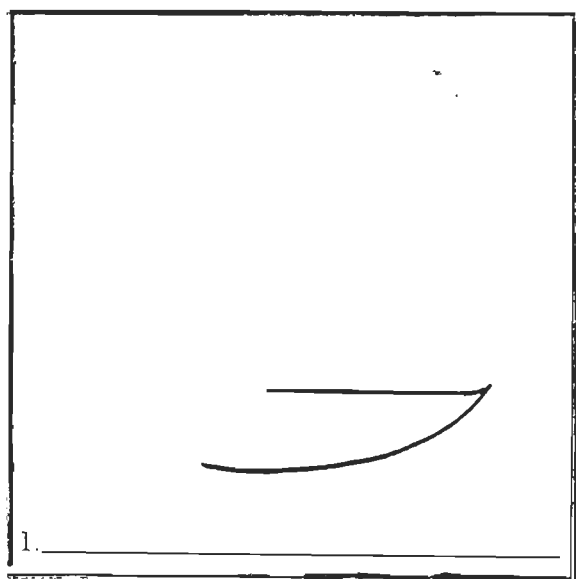


Nom du dessin: _____

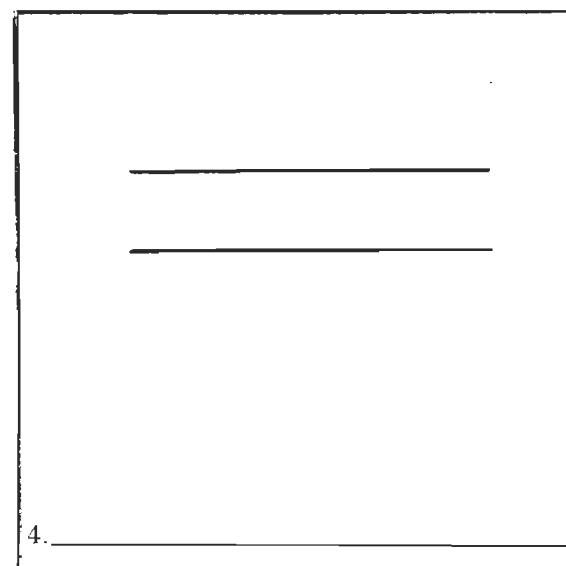
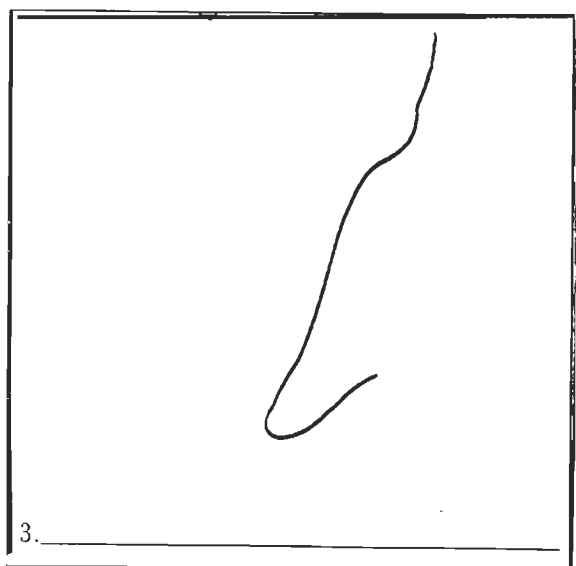
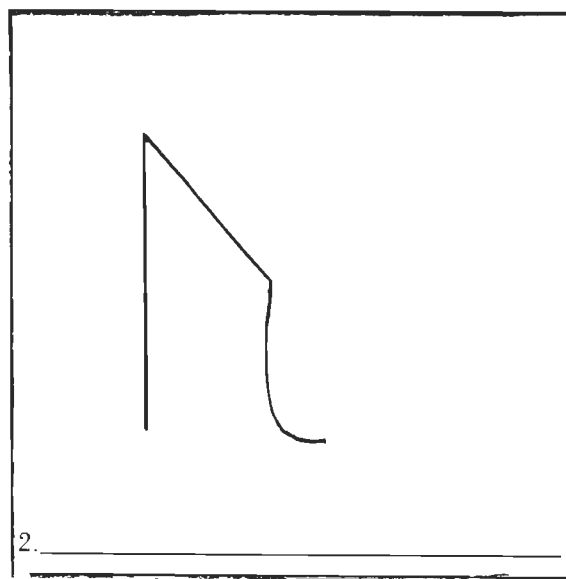
JEU 2

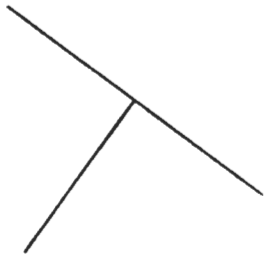
P : ON FINIT UN DESSIN

Vous voyez, on a commencé des dessins dans les petits carrés, mais on ne les a pas terminés. C'est vous qui allez les finir en ajoutant des choses. Vous pouvez faire des objets, des images... tout ce que vous voulez, mais il faut que chaque dessin raconte une histoire. Ajoutez plein d'idées pour que cela fasse quelque chose d'intéressant. Vous écrirez dans le bas de chaque carré le nom du dessin que vous avez fait. Une fois encore, essayez d'avoir des idées auxquelles personne ne pensera.

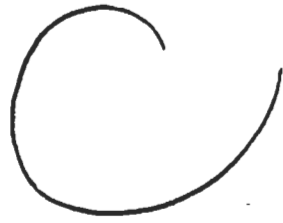
**S : FINIR UN DESSIN**

Sur cette page et sur la suivante, vous trouverez des dessins incomplets. En y ajoutant des éléments, vous pouvez représenter des choses intéressantes : objets, images, ce que vous voulez. Développez votre idée de départ afin d'illustrer une histoire, la plus complète et la plus intéressante possible. Essayez de trouver des idées auxquelles personne ne pensera. Vous écrirez, au-dessous de chaque dessin, le titre que vous lui avez donné.





5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



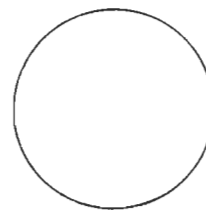
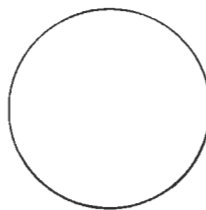
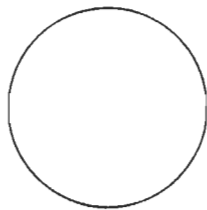
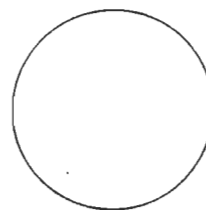
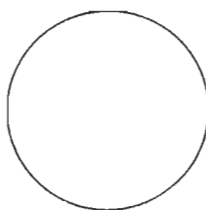
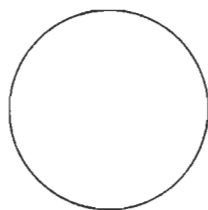
10. _____

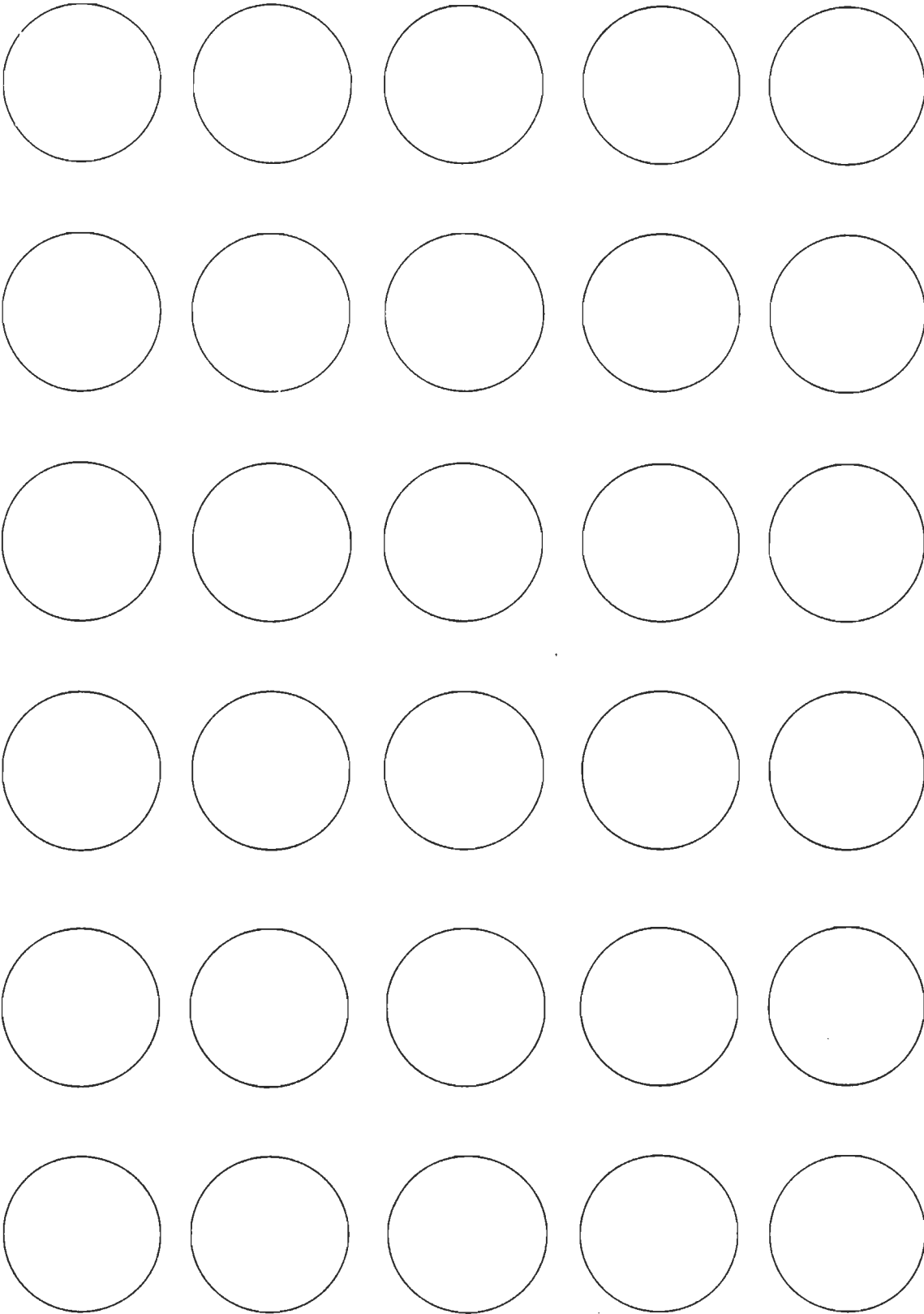
P : LES CERCLES

Maintenant, nous allons voir combien de dessins différents vous pouvez faire à partir d'un cercle. Avec votre crayon, vous pouvez ajouter des choses à ce cercle, dessus, à l'intérieur ou à l'extérieur, comme vous voulez. Mais il faut que ce cercle reste la partie la plus importante de votre dessin. Essayez de faire de belles images, qui racontent, chacune, une histoire. Faites bien attention que vos dessins ne soient pas tous pareils. Vous donnerez aussi un nom à chaque dessin.

S : LES CERCLES

Sur cette page et sur les suivantes, il y a toute une série de cercles. Nous allons voir combien de dessins vous pouvez faire en 10 minutes à partir d'un cercle. Vous pouvez ajouter tous les détails que vous désirez, à l'intérieur, à l'extérieur ou dessus, mais il faut que ce cercle reste la partie principale de votre dessin. Faites des dessins les plus riches et les plus différents possibles et essayez de leur faire illustrer une histoire. Efforcez-vous, une fois encore, de trouver des idées originales. Vous écrirez, au-dessous de chaque dessin, le nom que vous lui avez donné.





Appendice E

Composition des groupes de sujets

Tableau 6

Composition des groupes de sujets selon
leurs âges et provenance.

Inadaptés				Normaux		
No.	Age	Provenance	Niveau scolaire	No.	Age	Niveau scolaire
1	7	B	1-S	35	7	1
2	7	B	1-S	36	7	1
3	7	B	1-S	37	7	2
4	8	V	1-S	38	7	1
5	8	V	2-R	39	7	2
6	8	V	2-S	40	8	2
7	8	B	3-S	41	8	2
8	8	B	2-S	43	8	2
9	8	V	1-S	44	8	3
10	9	V	2-S	45	8	3
11	9	V	2-S	46	8	3
12	9	B	2-S	47	9	4
13	9	B	2-S	48	9	4
14	9	B	2-S	50	9	4
15	9	B	2-S	51	10	4
16	10	V	6-R	52	10	4
17	10	V	4-S	53	10	4
18	10	V	3-S	54	10	5
19	10	V	3-S	55	10	4
20	10	V	4-R	56	11	5
21	10	V	3-S	57	11	5
22	10	V	3-S	58	11	5
23	11	V	6-R	59	11	5
24	11	V	2-S	60	11	6
25	11	V	4-S	61	11	5
26	11	V	4-S	62	12	6
27	11	V	4-S	63	12	6
28	11	V	4-R	64	12	6
29	12	V	4-S	65	13	6
30	12	V	6-R			
31	12	V	6-R			
32	12	V	6-R			
33	12	V	5-R			
34	12	V	5-R			

B: école Beauséjour

V: Ville-Joie St-Dominique

S: classe spécialisée

R: classe régulière

Appendice F

Résultats individuels

Tableau 7
 Résultats individuels du
 groupe expérimental

No.	Age chron.	Rorschach %	Dessin %	Entrevue %	Torrance %
1	7	0	80	50	45
2	7	0	20	0	45
3	7	0	40	0	40
4	8	30	80	25	50
5	8	17	0	0	55
6	8	0	60	50	55
7	8	0	0	25	35
8	8	20	20	0	50
9	8	17	20	50	45
10	9	0	0	0	40
11	9	20	0	50	55
12	9	0	20	0	40
13	9	0	0	25	50
14	9	20	40	25	40
15	9	0	0	0	45
16	10	33	0	50	40
17	10	20	20	25	55
18	10	20	0	25	50
19	10	0	20	25	50
20	10	63	0	75	55
21	10	13	20	50	55
22	10	20	0	25	55
23	11	23	20	50	45
24	11	33	60	25	40
25	11	20	0	0	23
26	11	0	0	75	50
27	11	40	0	50	50
28	11	0	0	0	55
29	12	80	20	50	45
30	12	0	20	0	50
31	12	0	20	0	45
32	12	0	0	75	50
33	12	40	80	50	55
34	12	0	0	25	60

Tableau 8
Résultats individuels du
groupe contrôle

No.	Age chron.	Rorschach %	Dessin %	Entrevue %	Torrance %
35	7	0	0	0	35
36	7	0	0	0	45
37	7	17	40	50	55
38	7	53	20	25	40
39	7	0	0	75	35
40	8	17	40	75	50
41	8	0	20	0	50
42	8	0	0	50	35
43	8	0	0	50	45
44	8	20	20	50	55
45	8	50	0	25	45
46	8	0	0	50	55
47	9	0	60	0	45
48	9	0	40	50	45
49	9	17	20	75	70
50	9	0	20	25	45
51	10	0	0	0	50
52	10	20	20	0	50
53	10	0	0	50	50
54	10	0	40	25	60
55	10	0	20	25	45
56	11	0	20	75	85
57	11	0	0	50	55
58	11	60	80	50	55
59	11	60	60	50	50
60	11	83	0	25	55
61	11	83	100	75	50
62	12	0	0	25	55
63	12	17	20	25	55
64	12	20	20	50	45
65	13	0	20	75	45

Remerciements

L'auteur désire remercier Madame Jocelyne Pronovost, M. PSED, directeur de cette recherche, ainsi que Monsieur Bertrand Roy, M.Ps., co-directeur, pour leur précieuse collaboration et leur assistance soutenue dans la direction de ce mémoire.

Références

- BAJARD, G. (1971). Etude différentielle et factorielle de la pensée divergente en sixième. Science de l'art, Tome XII, No,1, 9-23.
- BEIZMAN, C. (1961). Le Rorschach de l'enfant à l'adulte. Genève: Delachaux et Niestlé.
- BERLYNE, D.E. (1969) Laughter, humor and play, in G.Lindzey, E. Aronson : The handbook of social Psychology. Vol. 3, 2e ed. Reading Massachusetts: Wesley (pp. 795-852).
- CARLIER, M. (1970a). Une modalité de la pensée divergente: la flexibilité et ses déterminants personnels. Revue internationale de psychologie appliquée, 19 (1), 83-93.
- CARLIER, M. (1970b). Une modalité de la créativité: la flexibilité, ses relations avec l'intelligence et les aptitudes primaires. Revue de psychologie appliquée, 20, 151-164.
- CARLIER, M. (1971). Etude différentielle d'une modalité de la créativité: la flexibilité, Sciences de l'art, Tome XIII, No.1, 29-38.
- ERIKSON , E.H. (1940). Studies in the interpretation of play. Genetic psychology monographs, 22, 557-671.
- ERIKSON , E.H. (1963). Childhood and society, New-York: Norton.
- ESCALONA, S.K. (1968). The roots of individuality, New-York: Basic Books.
- FINEMAN, J. (1962). Observations on the development of imagination play in early childhood, Journal of the American Academy of child psychiatry, 1, 102-107.
- FREUD, A. (1937). The égo and the mechanisms of defense. London: Hogarth.
- FREUD, S. (1911). Formulations on the two principles of mental functioning. in J.S. Strachey : The standard edition of complete psychological works of Sigmund Freud, Vol. XII, London: Hogarth, 1958.

- FREUD, S. (1922). Beyond the pleasure principle, London: Internationnal Universities Press.
- FREYBERG, J. (1973). Increasing imaginative play of urban disavantaged kindergarten children through systematic training, in J. Singer: The child's world of make-beleive, Academic Press.
- GUILFORD, J.P.(1967). The nature of human intelligence, New-York: Mc Graw Hill.
- HARTMAN, H. (1958). Ego psychology and the problem of adaptation, New-York: Internationnal Universities Press.
- KLEIN, M. (1960). The psychoanalysis of children, New-York: Grove Press.
- KLINGER, E. (1971). Structure and functions of fantasy, New-York: Wiley.
- KLOPFER, B. (1954). Developments in the Rorschach techniques, Vol. 1, New-York : Hartcourt
- KLOPFER, B. (1956). Developments in the Rorschach techniques, Vol. 2, New-York: Hartcourt.
- LOBROT, M. (1973). L'intelligence et ses formes, Paris: Dunod
- MARSHALL, H.; HAHN, S.C.(1967). Experimental modification of dramatic play, Journal of personnality and social psychology, 5, 119-122
- MILLAR, S. (1968). La psychologie du jeu, Penguin Books, Harmondsworth, England, 1971.
- NAHME-HUANG, L.; SINGER, D.G.; SINGER, J.L.; WHEATON, A.B. (1977). Imaginative play training and perceptual-motor interventions with emotionnaly-disturbed hospitalized children. American journal of orthopsychiatry, 47 (2), avril, 238-247.
- PAGE, H. (1957). Studies in fantasy-daydreaming frequencies and Rorschach scoring categories. Journal of consulting psychology, 21, 111-114.
- PIAGET, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve. Image et représentation. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- PULASKI, M.A. (1970). Play as a function of toy structure and fantasy predisposition, Child development, 41, 531-537.
- RICHER, S. ; Gauthier, Y. (1977). L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieux favorisé et défavorisé. Presses de l'université de Montréal.
- SALTZ, E.; DIXON, D.; JOHNSON, J. (1976). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities; effects on cognitive functioning and impulse control. in Studies in intellectual development, Technical Report, No. 8, Center for the study of cognitive processes, Wayne State University, Detroit.
- SHMULKER, D.; UDWIN, O. (1981). The influence of sociocultural economic and home background factors on children ability to engage in imaginative play, Developmental psychology, 17, (1), 66-72.
- SIEGEL, J.M.; LEFCOURT, H.M. (1970). Predisposition to fantasy and situational variations as determinants of attention in reaction time tasks. Journal of consulting and clinical psychology, Vol. 34, (3), 415-424.
- SILLAMY, N. (1980). Dictionnaire encyclopédique de psychologie. Bordas, Paris.
- SINGER, J.L. (1960). The experience type: Some behavioral correlates and theoretical implications. In M.R. Rickers-Ovsienkina (Ed.) Rorschach Psychology, New-York: Wiley.
- SINGER, J.L. (1961). Imagination and waiting ability in young children, Journal of personality, 29, 396-413.
- SINGER, J.L. (1966). Daydreaming: an introduction to the experimental study of inner experience. New-York: Random House
- SINGER, J.L. (1968). The importance of daydreaming. Psychology today, (1), No. 11
- SINGER, J.L. (1973). The child's world of make-believe, Academic Press, New-York.
- SINGER, J.L. (1975). Daydreaming and fantasy, London: Allen & Unwin Ltd.
- SINGER, J.L.; SINGER, D.G. (1980). A factor analytic study of preschooler's play behavior, Academic psychology bulletin, Vol. 2, juin, 143-156.

SMILANSKY, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children, New-York: Wiley.

TORRANCE, E.P. (1966). Torrance tests of creative thinking: thinking creatively with words, activity 7: just suppose, Princeton, New-York: Personnal Press.

TORRANCE, E.P..(1974). Torrance tests of creative thinking: norms and technical manual, Lexington, Personnal Press, Xerox Company.